

# カント主義者, J. Chr. グライリングの 教育目的論

上 薗 恒 太 郎

## Über den Erziehungszweck des Kantianers, J. Chr. Greiling

Kohtaro KAMIZONO

### は じ め に

この論文では、ヨハン・クリストフ・グライリングの1793年に出版された著作『教育の究極目的について、また教育の学問の第一根本命題について』(以下『教育の究極目的』と略記)を取りあげ、その目的論を中心に検討する。

18世紀の後半から19世紀にかけてのドイツでは、カント哲学がさまざまな波紋を広げていた。教育学においても、ペスタロッチ、E. Chr. トラップなどの汎愛派が活躍していた。<sup>1)</sup>「コペルニクス的転回」は、哲学だけでなく、教育学においても受け入れられる素地があった。つまり、教育学を新しく学問として体系化しようとする試みが起ってくる。この試みをうながした動因として、カントを欠かすことはできない。グライリングの『教育の究極目的』は、直接カントに勇気づけられて教育学を学問としてうちたてようとしたものである。そこには、新しい学問としての教育学への気負いがある。教育学の学問史上グライリングの名はほとんど知られていないが、カント哲学と教育学を結ぶ試みとして看過できない。哲学の流れと教育論の流れとが理論上いかに切り結ぶかを避けては、教育学に学問の名を冠することはできなかった。グライリングの志したところを外しては、教育学の体系化はありえなかった、と言っていいだろう。

『教育の究極目的』について、次のように検討を進めていく。Ⅰ) 教育学上のカント主義者としてグライリングを位置づけ、Ⅱ) グライリングの思考、教育の究極目的を明らかにすることによって教育学の学問としての体系化が可能だとする、を明らかにし、Ⅲ) 種々な教育目的論との対決、なかんずく幸福主義を批判しながら究極目的を設定していく過程を除述し、Ⅳ) 『教育の究極目的』の功績、および批判的検討を試みる。

### Ⅰ. 教育学上のカント主義者, グライリング

この時代の教育を考える際に、教育と哲学を分離して論じることとはできず、教育の目的を論じる際に、倫理学を度外視することはできない。この事情は、トラップやヘルバルト

以上にグライリングにあてはまる。彼はいわば、カントの批判哲学に乗って、教育学に足を踏み入れた。彼にとってカントは大いに頼りになる。グライリングは言う：「哲学という学問が、批判的に扱われ始めた時からどんなに進歩したかということは、衆知の<sup>4)</sup>ところである。…にもかかわらず、ひとり教育学だけがすべてにとり残されたままである」。「批判哲学の登場いらいはじめて、理性だけが、しかも純粋な実践理性が人間の究極目的についての問いに満足できる決定をくだすことができる、との確信が一般化した<sup>5)</sup>」。「衆知のところ」「一般化した」と彼が言うとき、批判哲学の正当性は自分が認めるだけではなく、広く認められているのだとの確信を表現している。批判哲学の立場にたてば、教育学を学問として体系化できる、教育の究極目的を確定できる — これがグライリングの発想である。<sup>6)</sup>したがってわれわれは、グライリングを、教育学上のカント主義者と呼ぶことができる。

教育学上のカント主義者としてグライリングが目指したものは、次のことである：カントが『実践理性批判』で呈示した純粋実践理性の根本法則、汝の意志の格率がつねに同時に普遍的立法の原理と見なされるように行為せよ、を教育上のかつ教育学上の第一根本命題として確立<sup>7)</sup>すること。すなわち、道德法則と呼ばれる、純粋な理性がわれわれに与える普遍的な法則を、教育の究極目的に、したがってまた教育学の根本命題にすること。

グライリングがカントの『実践理性批判』に依拠したのは、先の法則のみではない。「人間性の規定と究極目的とを、普遍妥当性の純粋理性原理以外の原理によって規定しようとするすべての体系は、自ら理性に逆らっており、道德の体系の、まさに同様に教育の体系の基礎づけには不適格である<sup>8)</sup>」と宣言して批判の対象にあげる、モンテーニュ<sup>9)</sup>、マンデヴィル<sup>10)</sup>からして『実践理性批判』に沿っている。すなわち「ただだ一つの形式的場合〔つまりカントの場合—引用者註〕を除いて、ほかの全部の場合が遺漏なく汲みつくされている<sup>11)</sup>」と、カントが語るところで挙げられる名前に重なっている。ただグライリングは、カントが一括して退けたものを、教育の究極目的の問題として新たに論じている。この例にみられるように、グライリングは、「思弁理性との結びつきにおける純粋実践理性の優位<sup>14)</sup>」という字句をそのままに受けとった、つまりカントのなかでも『実践理性批判』に依存する<sup>15)</sup>、教育学上のカント主義者である。

さらに、グライリングにとって、教育学を学問として体系化するためには、第一根本命題を確定することが肝要であった。それはまた、『実践理性批判』において根本法則を確定することによって道德を基礎づけた、カントのひそみに倣うものである。グライリングの場合も、純粋幾何学の公理体系が、学問の理想の姿を示している。教育学も学問であろうとすれば、次の基準を満たさなければならなかった。

- ① 普遍妥当的原理を基礎にしている。
- ② その原理から演繹的に帰結する体系である。<sup>16)</sup>
- ③ すべてが例外なく統一されているべきである。

## Ⅱ. グライリングの教育学への道

教育学上のカント主義者だから、カントによって学問体系の何たるかと普遍的道德性が明らかにされたからといって、単にそれだけで、教育と教育学がこれに従うべきだと、グライリングが考えたわけではない。そこにはやはり、1) 教育と教育学についての現状認

識があり、2) 教育が何であるはずかの考察があつてはじめて、3) 教育および教育学と、純粹実践理性の根本法則との出合う点が確認され、そこではじめてグライリングは教育学へと歩を進めることができた。以下これに沿って論述する。

1) グライリングの眼前にあったのは、目的すら定まらずに「迷宮をさまよいまわ」<sup>17)</sup>っていた教育と教育学の惨状であった。「教育論は今日まで、論評や規則の集合物以上のものではなく、共通の絆で内的に結びつけられ整理されてはいなかった。」<sup>18)</sup>「教育哲学もまた揺れていたし道徳の基本的確実さが見出されていない限り、教育においてもまた第一の普遍的にあてはまる根本命題について語ることはできなかった。」<sup>19)</sup>そこで、彼は次の動機からこの著作を出版する気になった：「無意味な思弁からではなく、一部は教育論が、それに常に近づこうとしなければならぬ完全性<sup>20)</sup>という点からして、いかにはるかにかけ離れているかとの確信から、また一部は、たとえほんのわずかし役立つことはないとしても、教育論を統一しようとの卒直な欲求から、私は、教育に関するいくらかの私の考えを公にする気になった」<sup>21)</sup>。

こうした、教育における混乱の原因は、経験のなかに見出される教育目的によって教育が導かれていたというところにある；経験的なものの理念のなか設定された目的を、今日まで人は、幸福(Glückseligkeit)と呼んできた、<sup>22)</sup>とグライリングは考える。したがって、教育学を純粹理性の働きの上に基礎づけようとする試みは、なかならず、教育目的論としての幸福論との対決を余儀なくされる。

2) 教育の特質を明らかにするために、グライリングは、教育技術(Erziehungskunst)と美術(schöne Kunst, od. schöne Künste)という、類似したものを比べてみる。

最初の相違として、「ある教育のやり方がいいか悪いかを論拠をもって証明することのできる評価原理(Beurtheilungsprinzip)<sup>23)</sup>が教育にはあると彼は言う。「美術の作品の場合は、天才が芸術家に法則を与える、もしくはむしろ天才の本性が法則を与えるのであり、学問によって予め規定された概念は存しない」<sup>24)</sup>。

次に、美は、合目的性の悟性概念によって判断され、構想力の自由によって可能である。<sup>25)</sup>これに対して、教育は、合究極目的性(Endzweckmäßigkeit)の理念によって判断され、理性の自由によって可能である。<sup>26)</sup>別言すれば、「教育だけが究極目的を、すなわち普遍的な、徹底して規定された、絶体的で必然的な目的をもっている」<sup>27)</sup>。グライリングによれば、あらゆる技術のなかでも教育技術が究極目的をもっている。<sup>28)</sup>

3) グライリングにとって、教育が究極目的を要請しており、これを『実践理性批判』が明らかにしているのだから、二つが手を結ぶのは必然であった。教育は直接に人間を対象としている。それなら、教育の目的と人間の目的とは同一であるはずだ。「教育の究極目的は、人間存在一般の目的以外ではありえない」<sup>29)</sup>。「教育の至上の形式的目的は…人間自身の究極目的…以外のものではありえない」<sup>30)</sup>。しかるに「批判以前の道徳哲学は、人間の究極目的について何ら普遍妥当的なものを…規定しなかった」<sup>31)</sup>。それ故、カントに依拠せざるをえないのである。

「教育の対象は人間であり、それ自体天地創造の究極目的であり、人間は教育においてそ

のようなものとして見なされ、そのようなものとして扱われ形成されるべきである。人間性(理性的本性)<sup>32)</sup>が諸事物と諸目的の系列のなかで目的それ自体だとするならば、人間性それ自体がア・プリオリに理性によって指定された究極目的であるならば、人間性が目的の体系を完成させようとするならば、そしてこの究極目的が、純粋な道德哲学が示すように、無条件にまったくもってそれ自体善でなければならないのなら、人間の陶冶にあたって人間性の普遍的=最終目的以外のどんな下位の陶冶目的も立てることはできないしまだ立てるべきではない、ということが明らかになる<sup>33)</sup>」。

こうしてグライリングは、教育の究極目的が何であるかを考察の柱に据える。究極目的の解明はまた、教育の学問体系を成立させることになる。直ちに全体を成立させないとしても、教育学の第一根本命題を指定することになる。彼は言う、「実践的な学問としての教育論の基本は、教育の目的であると私には思われる。これを捜し出そうとすること、理性によって発展させることは、まごうかたなく不可避免的に一つの学問の基礎づけであると私には思われる<sup>34)</sup>」、「目的があらかじめ展開され理性によって規定されていなければ、実践的学問と技術がその目的を十分に達成することは不可能であり、まさに決してその目的にむかって努力することもできないだろうということは、明らかにみてとれる。実践的学問の目的は技術の目的と同様、方向を示す点であり、それによって、前者においてはあらゆる研究と規則が、後者においては最高の可能な手段と手はずとが決定される。目的は、われわれが努力していく目標であり、われわれの進路の方向を決めるものである<sup>35)</sup>」、「教育の究極目的だけが、教育者の態度、全体の配置、授業の教材と形式、生徒の扱い、管理及び指導を規定しうる<sup>36)</sup>」。

グライリングの思考を次のようにまとめることができる。

1. 教育の究極目的は、人間存在一般の目的以外ではありえない。
2. 人間の究極目的を、経験的に決定することはできない<sup>37)</sup>。この目的を決定できるのは、理性の法廷においてのみである。
- 2'. この点で今まで教育は混乱してきた。理性による以外の目的、たとえば国家の目的を教育の目的とすることは受け入れられない<sup>38)</sup>。
3. カントによる純粋実践理性の根本法則が、人間一般の道德法則を確立したものと考えられる以上、教育は、その法則にのっとって行為する人間を形成することを目的とする。

グライリングの思考は、いつもカントと結びついている。それはある場合には、ひいきのひき倒しになりかねない程である。彼はカントに依拠して、経験のなかにあって学問たりえなかった教育学を整理しようとする。その時グライリングが拠り所とするのは、ア・プリオリとア・ポステリオリの区別である。彼の強みは、この二つの世界を区別することによって、教育学を整理し、普遍的な体系の成立する道を明らかにする点にある。しかし、教育および教育学は、叡知界と経験界のどちらか一方で話を終らせるわけにはいかない。ここにグライリングの、ひいては教育学上のカント主義者の弱みがある。グライリングは時に、区別したはずの世界を思わずつなげてしまう。「感性から悟性へ、悟性から理性へ、本能の支配と欲求の圧制から理性による自由と自己規定へと上昇するべきである」と言い、

「この道を人間の教育が」進むべきであり、「これが…最も純粹で最も高貴な人間性である」と言う、この時彼は、理論上の区別であったはずの、感性－悟性－理性を、教育実践の段階とオーバーラップさせ、理性的存在を現実の人間に重ねていく。彼が自分の教育論を語りはじめるとき、理性の限界内に止まっているわけではない。ここに彼の体系上の厳密さが破れる点がある。この点はしかし、後述することにしてしよう。

ここで強調しておくべきは、教育学上のカント主義者といえども、ア・プリオリな世界だけで教育を考えることに満足していたわけではなく、実践の学としての教育学を見てとっていた、という点である。『教育の究極目的』の論文自体は、目的論の検討に力が注がれているとしても、次の二点に注目するとき、教育学がカントのテーゼの単なる適用によって成立するのではないと考えていたことがわかる。すなわち、①教育に不可欠なものとして教育技術を取りあげ、そこから教育についての本質的な規定を得ようとしたとき、②道徳性に止まらない教育学のもう半分に止目するとき:「教育の学は、道徳哲学と心理学の妹であり、道徳哲学から究極目的の規定を期待し、同様に心の学から究極目的へと努力していく最高手段についての知識を期待する」<sup>40)</sup>。

この点を踏まえてグライリングは、教育における究極目的を尋ねていく。

### Ⅲ. 教育の究極目的 — 幸福および完全性の目的批判

教育の究極目的を明らかにするために、グライリングは、それまで教育の目的として認められてきた考え方を検討する。ここでの最大の論敵は、幸福主義であった。以下、Ⅰ) 幸福と完全性、Ⅱ) 習慣としての正しさ、Ⅲ) 社会の目的、Ⅳ) 快・不快の感情、Ⅴ) 道徳感情、Ⅵ) 完全性、がそれぞれ究極目的を決定する根拠だ、との考え方を、グライリングに従って論述する。彼が求めるのは、普遍妥当的で、必然的な根拠ある目的である。

Ⅰ) [幸福及び完全性] グライリングは言う: 時代が異なると異なった目的が設定される。「あるときは…経験的なものの理念のなかに、あるときは純粹理性の理念のなかに設定された。前者を人は幸福 (Glückseligkeit), 後者を完全性 (Vollkommenheit) と呼んだ」<sup>41)</sup>。幸福はそのつど、一定の経験的内容をもって目的となったし、完全性はその形式故に経験的なもののかくれみのでも理性的なものでもありえた。

完全性は、「多様なものを統一へと一致させることを意味する。完全性はそれゆえ統一の規定…を含む概念ないし目的を前提としている」<sup>42)</sup>。完全性は、何かにむけて完全である、というふうに、常にその何かを前提にせざるをえない。しかし当の何か、概念ないし目的は、完全性の概念なしにも存在しうる。「したがって完全性は…何かある目的への十分性、有能性である。完全性はそれゆえ、自分を自己目的として推薦することはない。人間の能力の最大可能な発展[すなわち完全性]は、幸福へと向かう最大可能な有用性の理念にすぎなかった」<sup>43)</sup>。あるいは、「楽しみが目的であり、完全性はそのための手段である」<sup>44)</sup>。幸福の原理は、感覚的な楽しみを原理としたところでは、理性が感覚の奉仕者であることを直載に認めもしたが、完全性の原理はこの弱点をおおい隠すことになった。ここでは幸福が、基本的に完全性の体系の担い手であった。

Ⅱ)〔習慣としての正しさ〕 正と不正、倫理性と非倫理性が、ある思考様式と行動様式の単なる習慣であるとの考え方（その例としてモンテーニュが挙げられる）<sup>45)</sup>に対して、グライリングは次のように言う。この考え方では「究極目的からする十全な教育ということは話になりえない」<sup>46)</sup>。というのも、この考え方によれば、究極目的が教育によってはじめて決定されることになる。つまり、教育の完成後に究極目的が明らかになるので、教育途中の目的は偶然的なものでしかなくなる。

Ⅲ)〔社会の目的が教育の目的〕 社会の目的を推進することに器用で従順であるように汝の生徒を教育せよ、と語るこの考え方、ここではマンデヴィルの名が挙げられる<sup>47)</sup>、に対して、次の七点の批判が展開される<sup>48)</sup>。

Ⅲ-1)異なった市民社会に異なった基本法があるという経験は、多数の究極目的を吟味・選択する、新たな最高原理が要請されることを教える。したがって、国家の目的は教育の第一根本命題ではありえない。

Ⅲ-2)国家の目的は経験的に規定される。ところが経験的なものは、ア・プリオリな法則のもとではじめて正当性を得る。したがって究極目的たりえない。

Ⅲ-3)汝の行為が社会の目的にかなうように汝の行為をおこなえ、という法則は、未だ社会の目的がどこにあるかを規定していない。

Ⅲ-4)個々の国家の目的を至上とすることは、国家が変遷してきたという歴史の言明からも無理である。

Ⅲ-5)人間は社会的存在である以上に理性的存在である。理性において基礎づけられた道徳的素質は、人間の根源的な尊厳である。理性的存在者としての人間は、社会によって成立する目的よりも高次で根源的である。

Ⅲ-6)社会の目的にかなうように行為せよ、という命題は、外的な行為を要求しているだけであり、行為の精神をなおざりにしている。しかしまさに内的な価値が、行為に真の尊厳を与えるのである。

Ⅲ-7)国家による義務の要求は、義務を表明する新たな規定根拠があつてはじめて共感を得、行為へと人を動かす。そうでなければ国家は、何らかの代償を提供することによって義務に従わせるほかはない。

こうして、社会の目的、それは国家の目的としてはっきり現われたりするが、は、理性的存在者としての人間という視点からみれば、なお下位の目的であつて、教育の究極目的たりうるものではない。

Ⅳ)〔快・不快の感情によって究極目的が規定される、とする幸福論<sup>49)</sup>〕 グライリングは言う：おそらくこの体系ほど大部分の人にきわまっている仮説はなく、「教育においてもあらゆる、少なくとも私が知っている教育の教科書においては、幸福が究極目的であり、理性によって人間がもっている輝かしいもの、尊厳なものすべて」<sup>50)</sup>であるかに考えられている。「幸福はしかし、人間の究極目的ではありえず、同様に教育の究極目的ではありえない」<sup>51)</sup>。グライリングはその理由として次の五つを挙げる。<sup>52)</sup>

Ⅳ-1)幸福への衝動と満足の手段は経験のなかに認められる。したがって幸福の概念の根源は経験にある。ところが、人間の究極目的の決定を、悟性と結びついた経験に任せるこ

とはできない。究極目的は、無条件の善に設定されなければ意味をなさない。

Ⅳ-2) 自然の最終的な目的が人間を幸福にすることであり、自然全体が人間の衝動に従属していると仮定しよう。しかし自然は規則的で合法的であるから、移ろいやすい欲求を満足させることはできない。その上、人間の幸福は必ずしもわれわれの必要と自然との合致に基づいているのではない。倫理の法と人間との合致、われわれの望みのなかでの他の人間との一致は、必然的に幸福であるはずだ。ところが自然は、ほかの人間との一致による幸福をつくりだせない。

Ⅳ-3) 幸福を最終的な目的とすることには、理性と感情とが抵抗するだろう。われわれは、幸運である以上に何の功績もない幸福な人に、尊敬を感じるだろうか。われわれは幸福だと言われることに安んじていることができず、それ以上に尊厳であることを求めるだろう。一体何のために幸福な人間がいるのかと考えるとき、幸福は主観的目的であることがわかる。最高の尊敬をささげうるのは客観的目的であり、それ自体で完全なものである。理性の判断によれば、道徳的法則とそれになかった心情、純粋な善き意志以上に完全なもの、それ自体で無条件に善であるものはない。尊厳(Würdigkeit)、道徳的人間(moralischer Mensch)、道徳的心情(moralische Gesinnung)が至高なのである。

Ⅳ-4) 幸福という目的は、一部は人間との共同と一致を、そしておもに物質界との共働を必要とする。幸福は自己活動によって手に入るものではなく、それゆえ無条件に提供され得るものではない。他に条件づけられているということは、幸福が究極目的ではないことを示している。

幸福の根本命題を体系の頂点とする教育学は、あれやこれやの個別の善を欲している、個別の人間を知っているだけで、未だ人間一般を知らない。幸福の命題に拠るかぎり、無条件的に、普遍的に人間に妥当する根本命題を手に入れることは不可能である。

Ⅳ-5) 究極目的がその名に妥当するためには、目的は一つでなければならない、かつあらゆる人間に妥当するように客観的でなければならない。一定の客体に関係している目的はおしなべて経験的・主観的であって、その価値は偶然的である。したがって、単に意志の理性形式によって規定された形式的究極目的が要請される。

V) [道徳感情] グライリングはさらに、道徳感情(moralisches Gefühl)の基本命題をとりあげる。<sup>53)</sup>これは「汝が道徳感情によって快適の感情を共有するように、そして不愉快の感情を避けるように、この感情にかなうべく行為せよ」という規則である。<sup>54)</sup>これに対する批判として次の六点が挙げられる。<sup>55)</sup>

V-1) 倫理的なものが理性から独立して道徳感情を与えるかどうか、未解決なままである。

V-2) 道徳感情の命題は、再び快の感情を、したがって幸福を持ち出しており、幸福の原理への批判がここでもあてはまる。

V-3) 道徳感情の喜びが自然本能だと考えられるならば、あらゆる感情に価値の差はないことになる。道徳的喜びの感情だけが優先的な価値をもつかどうかは、感情以外の根拠、理性の法則なしには不可能である。

V-4) 動物的なまた粗野な感情よりも、より繊細で高貴な感情が快適な楽しみを生み出すということは、普遍的真理ではない。それは教育、習慣、環境等にかかわっているものであり、われわれがそうした感情を最もよいと考えているということである。この感情が、そ

れ自体で自己の正当性を根拠づけているのではない。

V-5) われわれが人間の究極目的を感情能力、すなわち感性に求めるならば、理性は面目を失なうであろう。

V-6) 究極目的は、自然のなかに存するようなものではなく、人間が感覚的自然の一部であるかぎり、人間のなかにすらあるのではない。それは、感覚を超えた、自然諸法則から独立した人間の自由な本性のなかに、捜されるべきである。究極目的は、無条件でなければならないから、自然が生み出すことのできない目的であると定義することもできる。

究極目的が、道徳的諸本能から結果する快の感情の総和でなりたつべきであるならば、この目的はなおいつも条件づけられていることになる。その上いつも、何のための快の感情か、ほかの感情と傾向性から独立しているのか、それとも同じ法則に支配されるのか、この感情能力だけを独立して発展させることができるのか、等の問いにさらされている。

したがって、道徳感情に、究極目的として満足しうる解答を期待することはできない。

Ⅵ) [完全性の目的] ここでグライリングは「最も有名なそして実際最高の基本的命題の一つ」<sup>56)</sup>と目される、完全性にたちもどる。自らを完成せよ、という完全性の命題は、調和した訓練によって汝の諸力を維持強化せよ、という意味である。確かに教育において、これを欠くことはできない。しかし、多様な諸力を向けるべき統一点は何であるのか、ここには実用性と現実性を与える目的が規定されていない。「完成させよ、とはなるほど合目的な統一と諸力の訓練を要求したが、何も規定しなかった」<sup>57)</sup>。そうすると、完全性は、その主要部分をほかの命題に期待することになって、根本命題とは見なされ得ない。

こうして諸説の検討を終え、グライリングは、実際に教育のなかで幸福と完全性とがどんな役割を果たしてきたかについて考察する。この二つの基本的命題は、もともと教育の諸学問と技術の頂点に立っているのだが、その誤りは理論的にも明らかになっている、と言う。<sup>58)</sup>

幸福主義(Eudämonismus)の体系によれば、何が善であるかはまず経験されなければならない。しかし、経験は常に場所、時代、一定の個人に制約されており、この上に建てられる教育学は普遍妥当的ではありえない。徳高き心情が幸福をひきおこすとしても、快適な楽しみが、一人の個人の存在全体にとってさえ善であるとは限らない。

しかし、さいわいにも、教育は幸福主義の根本命題に忠実であり続けたのではない。この命題が首尾一貫性をもちえない隙に、健全な実践的悟性がしのび込んでいた。幸福主義が筋を通そうとすれば、本能の言いなりになることになるが、実践のなかでは教育者はこのことに反対し、尊厳などの要請に従おうとした。幸福主義の体系がたいいより高次の立場に支配されていたことを、幸福主義者は否定しないであろう。とはいえ、幸福主義に基づく限り、あまりに早い、強い、感性の開発がおこなわれ、理性活動以上に優勢となった感性はしばしば困難の因となって、理性の覚醒を遅らせてきた。

完全性の、ないし人間の諸能力の最大可能な発展の根本命題は、もっぱら学者的で学問的な教育の原理である、とグライリングは主張する。<sup>59)</sup> 通常の学校では頭脳の陶冶が主であり、心の陶冶は少なくとも二次的なことがらである。知的な陶冶はこの命題によって発展していくが、道徳的習慣はそれに調和して進歩しはしない。諸能力の最大可能な発展という命題に、その発展を束ねる統一点の規定が欠けていたように、この命題による実践に



もあらゆる能力が開発され訓練されるべき方向点, つまり道德性, 意志の合理性が欠けている。

今日なお公的, 私的な教育が, 知識偏重の陶冶をおこなっている。道德性については, 修道院的なこわばった強制か, 放縦な自由が支配的である。道德の陶冶は, 因果的かつ美的に, つまり的確で明瞭で説得的に語られるというだけでは十分ではない。順をおって, 調和的に, 具体的な機会を利用しながら訓練される必要がある。

以上のように, 実際の教育のなかでも, 幸福主義と完全性の考え方とは, 不十分性が明らかだということを説明することを基本的な意図として自説を展開した後, グライリングは次のようにまとめる:「実践理性によって直接に規定される, 理性の法則にかなった態度以上に気高いもの, 完成されたもの, それ自体で善いものはない。こうした態度が, …われわれの行為の究極目的を提示している」<sup>60)</sup>。また次のように言う:「自然の究極目的は人間である。…究極目的として, 人間は, その超感覚的な, 自然法則に支配されない自由な本性において, 道德的存在者(強調はグライリング)として存在する。人間を究極目的の尊厳へと高めるのは, 理性的で, それ自体善なる本性である」<sup>61)</sup>。

教育の究極目的をグライリングは人格の道德的な尊厳におく。この目的の実現は, 理性本来の法則にそった理性の活動にのみ依存している, すなわち, 直接に意志を規定する実践理性に大いに依存する。「[理性による]あらゆる規則, これは理性的=倫理的な行為のしかたを生みだし, それが支配するように高めていくのであるが, この精髓は, 最も広い意味で, 道德教育論である」<sup>62)</sup>。教育の究極目的は道德的であることにある。「教育の至上の形式的目的は, 人間自身の究極目的, 倫理的善, 意志の合理性性, もしくは道德的実践理性のできる限り大きい働き」<sup>63)</sup>である, と規定される。そして, 「道德的な世界では純粹実践理性が唯一の至高の支配者である」<sup>64)</sup>。「道德法則にかなった心情は, …倫理的, 道德的心情と呼ばれ」, 「尊厳を手にする」<sup>65)</sup>。

かくしてグライリングは, 究極目的の規定を出発点とする教育学の構想を明らかにする。究極目的がわれわれに示唆するのは, 意志の合理性性であり, したがってあらゆる教育の至上の根本命題は次のようになる。

1) 倫理の普遍的立法にかなう格律にしたがって行為することを学ぶように汝の生徒を陶冶せよ。

もしくは,

2) 汝の生徒を自己目的として陶冶せよ。

もしくは,

3) 汝の生徒を, 意欲においても行為においても倫理の普遍的な立法者へと陶冶せよ。

グライリングは, この定言命令において, 人間性を例えば国家の手段へと卑しめることを否定し, 生徒が自分と他者とをいつでも目的として扱うようにも要求する。

以上の定言命令は, 次のような意味をもつことになろう。

- a) あゆる理性的存在者の, 一般に実践的なことがらにおいて, 最高の, 最も普遍的な根本命題である。
- b) 教育学の体系を基礎づける根本命題である。

- c) 教育技術の、確かな導きの糸となる根本命題である。
- d) 単に形式的な命題である。

#### IV. グライリングの意義

グライリングが、人間を手段とするな、自己目的として陶冶せよ、と要求するとき、この命題は今日なお有効性を保っている。人間はその本質において、理性によって普遍的立法を知ることができる。その立法に従って行為すれば、尊厳をもった道徳的人間でありうるのだ、と語るとき彼は、これまでさまざまな目的の支配下におかれてきた教育を、人間のもとにおこうとした。人間の最高のものによって教育を支配させようとした。つまり、①教育の営み全体を人間という概念のものに包摂し、整序すること、このことによって、②教育学を人間の学の体系として確立しようとした。この点で彼は、教育学において、人間学的な体系を確立しようとしたものと評価されていいだろう。彼もまた、人間一般へのヒューマンイズムの系譜のなかにある。グライリングは、さらに、③カント倫理学が、教育学にとって大きな意義をもつことを認め、いちはやく②' そこから学問としての教育学が成立することを示そうとした。この点で、教育学史上における彼の功績は大きいと言える。教育学を学問として構成できるとグライリングが考え得たのは、彼自身鮮明には描き出さなかったとは言え、カントの学問論があったからである。④グライリングが教育学に新しくもたらしたのは、カント流の教育学の学問論である。その際彼がカントから引き継いだのは、次の二つの確信である：(a)学問とは、普遍妥当的な根本命題から必然性によって結びつけられた体系として展開され、そこでは例外なき統一性が支配している、そのような体系であること、更に、(b)カントの純粹実践理性の根本法則が、教育学にとって、学問たるに必要な根本命題を明らかにしていると考えられたこと、の二つである。教育学確立のために彼がおこなったのは主に、⑤教育目的の整理であり、なかならず、幸福主義との対決であった。教育学について、グライリングが、今日までの教育学が論評や経験や規則の集合物以上のものでなかったと批判し、種々の教育目的論、特に幸福主義を教育学のなかから排除しようとするとき、彼自身は明言していないにせよ、次の二つの思潮を批判することになった。Ⅰ) 遠く倫理学上では、アリストテレス以来の幸福主義との対決、(アリストテレスの思考は、いい意味でも、経験的なものから離れることはなかったが)。および、さまざまに流布し、形をかえた幸福主義、例えば、快の感情、道徳感情を根拠にする考え方、の否定である。Ⅱ) 近く教育学上では、教育学の領域全体を体系的に整理して学問たらしめようとの意図では一致しながらも、「教育は幸福への人間の陶冶である」<sup>67)</sup>と言明した、E. Chr. トラップとの対決である。グライリングの立場からすれば、トラップは、経験的な事実<sup>68)</sup>に依拠するという誤りをおかし、伝統的な教育説を批判なしに引き継いでしまい、それゆえ緊密な命題体系によって構成された普遍的な教育学に到達することができなかった。

グライリングによれば、経験的なものを排除することによって、普遍妥当的でそれ自体善なる目的が見出された。ア・ポステリオリに成立するものの偶然性を捨てることによって、幸福、完全性、習慣としての正しさ、社会の目的、快・不快の感情、道徳感情が教育の目的としては拒否され、実践理性による道徳性の目的が設定された。この目的は、カントも

認めるように、<sup>70)</sup>またグライリングも規定するように、形式的である。究極目的は、形式性のもつ普遍性によって普遍的である。そして究極目的の確立が教育学に一つの希望を与えることになった。

にもかかわらず、排除されたものどももまた人間のもちあわせている特性ではないのか、と反問するとき、純粹理性だけで人間が成立するとグライリングが考えたはずもなく、排除したはずのものが、人間の教育の中に自己の位置を求めてくる。つまり、全体としての人間の教育を考えようとしたときに、いわば排除されたものどもがグライリングに権利復活を要求してくる。そして、グライリングは、この要求に耐えきれなかったように私には思われる。

今まで明らかにしてきた最高の教育目的は、とグライリングは言う、完全な目的ではない。究極目的は、確かにすべてがそれに従わねばならないのだが、それだけでは教育目的として完全ではない。「教育は人間を人格の尊厳へと形成することを主目的にしている」が、<sup>71)</sup>「そのほかの重要な目的は、社会的有用性である」。<sup>72)</sup>「二つの目的がいっしょになって完全な目的をなす」。

「人格の尊厳へむけてあらゆる人間の能力を陶冶し高貴化することは、確かに最高の本質的で形式的な教育目的である…。それにもかかわらず、この目的はなおまだ完全な目的とは見なされえない。道徳的な高貴化の究極目的は、確かに人間を人間へと陶冶するであろう。しかし人間はなおそれ以上のものであるはずだ、人間はまた市民であるはずである。」<sup>73)</sup>「教育の完全な目的はしたがって次のようになろう:あらゆる人間の能力と素質の内的また外的に合目的的な陶冶;最大可能な — 最大の調和的な理性の活動性への諸能力の開発」。<sup>74)</sup>道徳性および社会的有用性のためのあらゆる能力の陶冶は、「調和的に追求」されなければならない。またグライリングは次のようにも言う:「人間の文化と幸福の普遍的必然的な条件は社会である」,「形式的究極目的は…十全な教育を確立するということをまだ済ませてはいない。…またなお有用性という仮言的に必然的な実質目的がこなければならぬ」。<sup>75)</sup>

これは、究極目的に基づく根本命題から演繹的に展開された命題体系としての学問という要求からすれば、学問としての教育学の構想が破れ目を見せていると言わざるを得ないのではない。普遍妥当的であるはずの学問体系と、偶然的な経験的要素とが、一つの体系のなかで調和することは難しい。グライリングは、よりよいと思われる教育に心を砕きすぎたために、捨てたはずのものを捨わざるを得なかったのかも知れない。少なくとも、経験的なものを排除したあとで、経験的なもの、社会のなかでの有用性を教育学に組み込むには、慎重でなければならなかったはずである。有用性を教育から外すことはできなかったとしても。しかるに、今までの教育学が、グライリングが批判したように、命題の集合体にすぎなくなったのは、必要と思われるものを加えていく、というやり方をとったからではなかったか。グライリングは、教育学を学問として構成する論理 — 教育学の学問理論 — を知っていると感じたから、新たな教育学の構想を提出できると考えたはずであった。とすれば、社会的有用性を教育学のなかに組み込むには、グライリングの学問理論による検討が(それは、学問理論自体の反省に至るかも知れないが)、なされなければならない。

学問として教育学への草わけであったことを思えば、グライリングに十全さを求めるのは無理だとも考えられよう。しかし、以下の6点は指摘しておきたい。

I) 幸福主義の否定において、グライリングはあまりに概括的であった。特に、幸福主義を、快・不快といった感情に拠るものとして、この説のすべてを処理したときにそうである。教育にとって捨いあげるべき経験的なものが、経験的という理由でこの時に排除されてしまった。また、グライリングは、道德感情のみを陶冶しうのかと批判したと同様に、それ自体で善なる人間の本性だけを抽出して陶冶することができるか否かを自ら検討しなければならない。実践理性があることと、陶冶することとは、同じではない。後者は変化を含んでおり、その限りで経験的なものを含み込まざるを得ないのだから。

II) 概念の区別を、そのまま実際の教育のなかに持込もうとするとともに、グライリングのつまずきの多くがあるように思われる。感覚－悟性－理性、あるいは自然－感覚界－人間－道德的存在者としての人間、といった区分は、理論的には可能であっても、教育の段階をあらわしているわけではない。これらの概念を、感性によるものが理性を阻害する、というふうに教育論の言葉として用い、前者をより低次のものと考えるとき、グライリングは概念を踏みはずして使用している。

III) すなわち、カントの定言命令が、教育と教育学のなかで、どのような有効性を持つかの、批判的吟味がおこなわれていないところに、グライリングのカントへの信頼の強さと、逆に教育学としての弱さがあらわれている。カントの命題は、経験のなかで個々の場合にどう行為すべきかの指示をしているわけではない。教育学が実践的な学問であることを自覚するといっても、実践という言葉で、純粹実践理性の世界と、経験的な世界での実践とが重なるわけではないことを、グライリングは知っていたはずである。というのも彼は、この二つを区別することによって究極目的を明らかにしてきたのだから。

IV) このような事態を、グライリングのカント解釈の甘さ、と考えることができる。確かにそうした面がある。だからといって、逆に、カントを厳密に読みさえすれば教育学が学問たりうるのか、と問うとき、その方向では、グライリングも背負わざるをえなかった、次の問題を回避しえない。すなわち、教育学は、哲学によって明らかにされた学問理論ないし根本命題の応用領域であるのか、という問いである。あまりに切りわけすぎることを恐れずに言えば、グライリングは、究極目的を検討したところではカント主義者として実践理性の批判の成果を教育学にあてはめようとした、さらに社会的有用性を加えて論じたところでは、今までの教育論者と変らなかつた。形式的普遍性において教育学が学問でありえたとしても、そこだけで教育が成立するわけではなく、したがって必ずしも教育学が成立するわけではない。成立しても、哲学の一分枝としてであり、教育学の自立性はない。形式的であることの普遍性におさまりきれないところを、どうするか、ここに教育学が独自の学問論を志向すべき理由がある、グライリングの努力は、このことを示したことになったのではないか。事実、教育学史上、この点を教育学上のフィヒテ主義者達が指摘していったし、<sup>76)</sup>先験的観念論を教育学から排斥しようとしたヘルバルトを想起するとき、この問いは後世につながっていくことがわかる。

V) グライリングにあっては、第一根本命題は人間に妥当し、したがって教育に妥当し、それゆえ教育学の根本命題であった。多くの場合、彼は、教育と教育学とを二つながらにいっしょに考えていた。しかし、それでよかったのか。教育学が実践的は学問であるとしても、教育技術ではなく、技術上の実践的指示を個々に与えるわけでもないだろう。グライリングが考えるように、教育実践の命題を集積するだけでは学問ではありえない。その

批判の鋭さは、実践学としての教育学と、教育とを区別することに至ってはじめて十分な意味を持ったはずである。

Ⅵ) さらに、人間と言うとき、理性的存在者であり、加えて社会的に有用な市民であり、合わせて人間概念が成立するのであろうか。この存在は大人ではあるかも知れない、そうだと仮定しよう。その時、子どもとはどのような存在でありうるのか。人間があまねく理性をもつものならば、子どもも理性をもつ。子どもにないのは、市民としての有用性である、ということになろう。子どもとは、まだ市民として有用ではない者だと考えられてしまう。そのとき、子どもの大人への教育は市民としての有用性に力を注ぐことになるとの論理に、実はこれがグライリングの批判してきた古き教育学の実体だったのだが、道をゆずることになろう。人間の本性の善を明らかにし、この重要性を強調しても、市民としての教育を得て完全な教育であると語ったときに、グライリングは、今まで通りの教育を続けることを認めたのだ。その場合でも、子どもを自己目的として陶冶するとはどういう教育をおこなうことかの考察を必要とした。

しかし、これらはグライリング以後の教育学への課題でもあり、彼一人の責ではない。グライリングの教育目的論が浮きぼりにしたのは、この時の教育学が、そして今日教育学がなお抱え込んでいる問題であった。人間の教育と市民の教育、一般陶冶と職業陶冶、このせめぎ合いを、グライリングは道徳性の陶冶と有用性の陶冶として卒直に表明したまでであった。この問題のはざまで、人間としての教育にカント哲学を援用することによって、教育学を学問として成立させよう、との企てに、手がつけられたのである。その際、理性の強調にいささか急であったとしても、彼の意義が損なわれるものではないだろう。

## 【 註 】

- 1) Johann Christoph Greiling; *Über den Endzweck der Erziehung, und über den ersten Grundsatz einer Wissenschaft derselben*, Schneeberg 1793. 序文が書きあげられたのは、1793年2月18日。
- 2) 『純粹理性批判』(1781, 1787), 『実践理性批判』(1788), 『判断力批判』(1790), 等を想起して頂きたい。
- 3) E. Chr. Trapp; *Versuch einer Pädagogik*, 1780  
ベスタロッツ; 『隠者の夕暮』(1780), 『リーンハルトとゲルトルート』(1781-87) 等, またルソーの『孤独な散歩者の夢想』(1778)等を思い起して頂きたい。
- 4) Greiling; op. cit., Vorrede の一頁目
- 5) ibid. S. 9
- 6) グライリングは、「この試みがまったく不評であり、ほかに何の役にもたつはずがないとすれば… [これ以上] 教育学の出版物の軍勢を増やす手助けをしないということによって、私はおそらく将来にわたって、この誤りのつぐないをすることができよう」とまで言う。(Greiling; op. cit., Vorrede の8頁目)
- 7) cf. Kant, Immanuel; *Kritik der praktischen Vernunft*, 1788, (原版の頁数で示す) S. 56。  
また先に本文中で挙げたカントの根本法則は, S. 54。
- 8) Greiling; op. cit., S. 11~12

- 9) cf. *ibid.*, S. 12~13
- 10) cf. *ibid.*, S. 13
- 11) Kant; *op. cit.*, S. 68
- 12) cf. Kant; *op. cit.*, S. 69
- 13) ebenda. 「規定根拠は一括して経験的であり、道德性の普遍的原理としてまったく役にたたないことは明らかだ」
- 14) Kant; *op. cit.*, S. 215
- 15) カントの三つの批判をいかに続むかは、それ自体大きなテーマである。グライリングが『実践理性批判』に依拠した背景には、教育学の実践志向的学問という性格があると考えられる。また、グライリングは、認識論的にカントを理解しようとする新カント派の洗礼を受けていないし、存在論的な解釈に立つわけでもなかった。だからといって、ただちに『実践理性批判』に依拠することが正当になるものでもないが、このテーマはこの論文の主題ではない。(このテーマについては例えば、デルボラフ, J; ヨーロッパ倫理学の足跡 — 早稲田大学創立100周年記念連続講義 —, 第五章, 第六節, カント哲学に対する, 実践学的立場からの検討, 99頁~109頁を参照)  
 また、当時の教育学上のカント主義者たちは、グライリングに限らず『実践理性批判』に依拠することが多かったと言える。(cf. Menze, Clemens; Die Wissenschaft von der Erziehung in Deutschland, in, hrsg. v., Speck, Joseph; Problemgeschichte der neueren Pädagogik, S. 15)
- 16) グライリングが『教育の究極目的』で示した命題体系の形式に、これらの意図がみてとれる。そのほか、例えば、「教育論は…秩序と光輝と例外なき統一性をもつ必要がある」(Greiling; *ibid.*, Vorrede の1頁目)
- 17) Greiling; *op. cit.*, Vorrede, 2頁目。また、「実践的教育は…見知らぬ大海をあちこちと帆走する舟に似ている」(S. 3)とも言う。
- 18) Greiling; *op. cit.*, Vorrede, 1頁目
- 19) *ibid.*, S. 8
- 20) Vollkommenheit の語が用いられているが、ここでは、教育目的としての完全性(後出)を直接意味しているわけではない。
- 21) Greiling; *op. cit.*, Vorrede, 1頁目
- 22) cf. *ibid.*, S. 9
- 23) *ibid.*, S. 6
- 24) ebenda
- 25) cf. *ibid.*, S. 5, S. 4
- 26) ebenda
- 27) *ibid.*, S. 4
- 28) cf. *ibid.*, S. 6
- 29) *ibid.*, S. 9
- 30) *ibid.*, S. 41
- 31) *ibid.*, S. 8
- 32) ( )は原著者による括弧。引用者による場合は〔 〕。以下同様。
- 33) Greiling; *op. cit.*, S. 5

- 34) *ibid.*, Vorrede, 3 頁目
- 35) *ibid.*, S. 2
- 36) *ibid.*, S. 2 ~ 3
- 37) これは次節で論じるところであるが, たとえば, 前掲書の10頁を参照。
- 38) *cf. ibid.*, S.14
- 39) *cf. ibid.*, S. 6
- 40) *ibid.*, S. 7
- 41) *ibid.*, S. 9
- 42) *ibid.*, S.10
- 43) *ebenda*
- 44) *ebenda*
- 45) これは『実践理性批判』のなかでは, 道徳性の原理の規定根拠が, 主観的で, 外的で, 教育による  
とする考え方として整理されている。(cf.『実践理性批判』原版 S.69)
- 46) Greiling; *op. cit.*, S.12
- 47) 『実践理性批判』では, 主観的, 外的, 公民的制度に規定根拠をおくものと整理されている。(cf.  
Kant; *op. cit.*, S.69)
- 48) *cf. Greiling; op. cit.*, S.13~16
- 49) 『実践理性批判』の, 主観的, 内的, 自然感情によって道徳性の原理を規定しようとする考え方に  
あたる。グライリングはしかし, カントのようにエピクロスの名を挙げることはしない。(cf.  
Kant; *op. cit.*, S.69)
- 50) Greiling; *op. cit.*, S.17
- 51) *ebenda*
- 52) *cf. ibid.*, S.17~23
- 53) これは『実践理性批判』では, 主観的, 内的で, 道徳感情に根拠を求めるものに分類されている。  
(cf. Kant; *op. cit.*, S.69)
- 54) Greiling; *op. cit.*, S.23
- 55) *cf. ibid.*, S.23~26
- 56) *ibid.*, S.26
- 57) *ibid.*, S.27
- 58) *cf. ibid.*, S.28~38
- 59) *cf. ibid.*, S.34
- 60) *ibid.*, S.38
- 61) *ibid.*, S.39
- 62) *ibid.*, S.40
- 63) *ibid.*, S.41
- 64) *ebenda*
- 65) *ibid.*, S.42
- 66) *cf. ibid.*, S.72
- 67) *cf. ibid.*, S. Vorrede, 1 頁目。また S. 8, 等。
- 68) *cf. デルボラフ, J ; 前掲書, 84 頁*

- 69) Trapp, E. Chr. ; Versuch einer Pädagogik, in einer systematischen Darstellung der Ziele und Bestrebungen des Philanthropismus bis zum Jahre 1780, hrsg. v. Fritzsche, Theodor, 1913, S.15
- 70) cf. Kant; op. cit., 原版 S.69。「…われわれがいま示した純粋な実践理性の（意志の自律としての）形式的な〔強調はカント〕最上の原則…」
- 71) Greiling; op. cit., S.44～45
- 72) ibid., S.45
- 73) ebenda
- 74) ibid., S.48
- 75) ibid., S.74
- 76) cf. Menze; op. cit., S.16

（昭和59年10月31日受理）